




UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201306171129>

Author(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lautamatti, Liisa
Title: Ryhmässä ja yhdessä - opiskelun työprosessien ohjaus
Main work: Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä
Editor(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa; Eerola, Satu
Year: 2005
Pages: 103-117
Publisher: Tampere University Press
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201306171129

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for

any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

RYHMÄSSÄ JA YHDESSÄ – OPISKELUN TYÖPROSESSIEN OHJAUS¹

Ryhmäohjausta voidaan käyttää korkea-asteella eri yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Opiskelun suunnittelun ohjaus (HOPS-ryhmä), uraohjaus sekä pitkäkestoiset oppimisryhmät kuten asiantuntijuuden kehittymisen ryhmät ja työssäoppimisen (harjoittelun) ohjausryhmät voivat hyödyntää ryhmäohjausta monin eri tavoin. Käsitlemme tässä artikkelissa yleisesti ryhmäohjauksen mahdollisuuksia korkea-asteen ohjauksessa sekä esittelemme erityisesti strukturoidun ryhmäohjauksen keskeisiä periaatteita. Omat kokemuksemme ja kehittelymme perustuvat ensisijaisesti opinnäytetöiden työprosessien ohjaukseen sekä työyhteisöjen kehittämiseen. Käytännön esimerkit olemme sijoittaneet opinnäytetyön ryhmäohjauksen kontekstiin.

¹ Strukturoidun ryhmäohjauksen käytäntöihin voi tutustua kirjassa: Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Käytäntöä ja teoriaa*. [Tampere: University Press], jonka keskeisiin ajatuksiin artikkelimme perustuu.

Mitä on ryhmäohjaus?

Ryhmäohjauksen käsitettä käytetään suomalaisessa keskustelussa usein varsin väljästi. Ryhmäohjaus on vakiintunut yleisnimikkeeksi toiminnalle, jossa vaihtelevan kokoinen, usein suurikin ryhmä on lyhytkestoisten interventtioiden kuten tiedottamisen tai neuvonnan kohteena. Myös opinnäytetöiden ohjauksesta seminaareissa käytetään yleisesti ryhmäohjauksen nimitystä, vaikka kyse on pikemminkin pienryhmässä tapahtuvasta opetuksesta – yksittäisten opiskelijoiden töiden ohjeistamisesta, opponoinnista ja kommentoinnista. Tässä artikkelissa tarkoitamme ryhmäohjauksella tavoitteellista, ohjattua toimintaa. Ohjausryhmän koko on rajoitettu – yleensä 7–12 jäsentä ja ryhmä toimii samassa kokoonpanossa useammin kuin kerran. Ryhmäohjauksessa ajatellaan lähtökohtaisesti täyttyvän Johnson ja Johnsonin (1982) esittämät ryhmän määrittelemän perusehdot: ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet, ryhmänjäsenet kokevat kuuluvansa ryhmään, ryhmä koetaan palkitsevana, ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus, ja ryhmässä on yhteiset toimintaa sekä vuorovaikutusta ohjaavat säännöt. Esittelemämme strukturoitu ryhmäohjausmalli perustuu kanadalaisten tutkijoiden kehittämille ideoille (Borgen et al. 1989), joihin olemme liittäneet sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita (Peavy 1997; 2004).

Mitä hyötyä ryhmäohjauksesta on?

Korkea-asteella ryhmäohjausta kuvataan yleensä opiskeluprosessien näkökulmasta. Ryhmässä tapahtuva oppiminen ja ongelmanratkaisu kehittävät yleensä myös laaja-alaisemmin opiskelijoiden työelämävalmiuksia kuten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja sekä yhteisöllistä asiantuntijuutta. Nämä yleiset kvalifikaatiot ovat tärkeitä, sillä työelämässä toimiessaan asiantuntijat analysoivat työtilanteita, ratkaisevat työhön liittyviä ongelmia ja ke-

hittävät työtään yhä harvemmin yksin. Tarvitaan yhdessä työskentelyä ja asiantuntijarajoja ylittävää ongelmanratkaisua, mitä voidaan oppia ryhmissä.

Yhteisöllistä toimintaa ja siinä syntyvää älykästä toimintaa on kuvattu mm. *yhteisöllisen kumppanuuden* käsitteellä: tikapuiden rakentamisena, jonka varassa tiiviisti keskenään vuorovaikutuksessa olevat osanottajat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (John-Steimer 2000). Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinta nousee näin asiantuntijuuden merkittäväksi ydinosamiseksi. Kun asiantuntijuus ymmärretään yksilöllisen ulottuvuuden ohella myös yhteisöllisenä ilmiönä, on korkea-asteen opiskelu- ja työprosesseihin rakennettava aineksia, joissa yhteisöllisyyteen voidaan oppia. Ryhmäohjaus on eräs tällaisen oppimisen areena. Se antaa parhaimmillaan yhteisöllisen kumppanuuden kokemuksia sekä tukee monella tavoin asiantuntijuuden kehittymistä.

Ryhmäohjaus tarjoaa etuja myös opettajalle ja ohjaajalle. Se ei ole ainoastaan ajankäytön kannalta suotuisaa, vaan on yleensä myös vähemmän rasittavaa, sillä ryhmä vähentää ohjaajakeskeisyyttä ja ohjaajan rooliin kohdistuvia paineita kommentoida, arvioida tai antaa huomiota. Lisäksi ryhmä mahdollistaa ohjaajalle monipuolisen näkökulman opiskelijoiden erilaisuuteen ja yksilöllisiin tapoihin oppia, suunnitella, työskennellä sekä ratkaista ongelmia.

Opiskelijalle asiantuntevasti ohjattu ryhmä on tärkeä tuen lähde. Se luo mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja kontaktien luomiseen. Ryhmässä toimiminen kasvattaa sosiaalisia taitoja ja lisää tietoisuutta siitä, millaisena muut hänet näkevät. Kun ryhmä ja siinä käytetyt työskentelytavat alkavat tuntua turvallisilta, oman oppimisen reflektio muuttuu avoimemmaksi. Vertaisryhmä auttaa jäseniä myös yksilöitymään, kun he tiedostavat omat yksilölliset tapansa toimia ja kuulevat muiden toimintatavoista. Ryhmän jäsenet saattavat toimia toistensa tukena myös virallisten tapaamisten ulkopuolella

Millaisille ajatuksille strukturoitu ryhmäohjaus perustuu?

Lähtökohtana on, että ryhmä on sekä ohjaajan että opiskelijoiden resurssi ja voimavara. Ryhmäohjauksen perusajatuksena on *oppiminen ohjatun osallistumisen prosessissa*; pääpaino on ryhmän yhteisten tavoitteiden suunnassa (esimerkiksi HOPS:n tekeminen, projektityö, pro gradu -tutkielma) tapahtuvien hyödyllisten taitojen ja tietojen oppimisessa (pedagoginen ulottuvuus) sekä konstruktivisen asenteen kehittämisessä (psykologinen ulottuvuus).

Ryhmäohjauksen, kuten yleensäkin ohjauksen perustana, on *oppimista tukeva, hyväksyvä ilmapiiri*. Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa sen, että opiskelijat uskaltavat osallistua, puhua, esittää kysymyksiä, antaa palautetta, tutkia omaa osaamistaan sekä kokeilla uusia tapoja työskennellä, asennoitua jne. Monijäseninen ryhmä tuo esiin erilaisten ajattelu- ja toimintavaihtoehtojen valikoiman ja näin luo tarjoumia yksilön kognitioita, asenteita ja toimintaa koskevaan uudelleen suuntautumiseen.

Oppiminen strukturoidussa ryhmäohjauksessa perustuu seuraaviin oppimista koskeviin oletuksisiin (Borgen et al. 1989, 80–81). Ensinnäkin *ryhmänjäsenet sitoutetaan aktiiviseen oppimisprosessiin*, jolla on sekä tiedollisia että emotionaalisia tavoitteita. Osallistumalla ryhmään ja erilaisiin oppimistehtäviin ryhmänjäsenet saavat oivalluksia siitä, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset havaitsevat heidän toimintaansa. Peavy (1997) puhuu ohjatun osallistumisen prosessista, jonka ytimenä on toimiminen ”yhdessä ja liikkeessä” (sosiodynaaminen ohjaus).

Ryhmän ohjaaja aktivoi oppimista erilaisilla tehtävillä tai harjoituksilla. Aktiviteettien tavoitteena on antaa ryhmänjäsenille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti tarvitsevat tai joita he voivat käyttää esimerkiksi opintojen suunnittelussa tai opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa (struktuurin luominen oppimiselle). Kun opiskelijat aloittavat esimerkiksi opinnäytetyön tekemisen tai minkä tahansa pitempikestoisen opiskeluun liittyvän projektin, on hyvä yhdessä tutkia esimerkiksi ideariihen avulla, milaista osaamista projekti edellyttää tai sen arvellaan edellyttävän.

Yleensä ohjaaja ottaa itsestään selvyytenä sen, että esimerkiksi seminaariin tullessaan opiskelijoilla on selkeä käsitys opinnäytetyön edellyttämästä osaamisesta – onhan se eksplikoitu opetussuunnitelmassa. Mutta opiskelijoilla ei välttämättä ole kokonaiskuvaa eikä yleensä myöskään käsitystä siitä, mitä he itse asiassa osaavat. Yhdessä toteutettu ideariihä ja sen tuotoksen luokittelu tuottaa yleensä melko hyvän kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea tuleva työprosessi edellyttää. Samalla opiskelijoille alkaa hahmottua millainen osaamisprojekti opinnäytetyön tekeminen itse asiassa on. He alkavat pohtia omaa osaamistaan: mitä minä jo osaan, millaisia vahvuuksia minulla on, mitä minun pitäisi hankkia lisää tietoa jne. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a). Ohjatun osallistumisen prosessissa korostuukin voimakkaasti *kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen*: omat havainnot ja kokemukset toimivat oppimisen perustana ja lähtökohtana (Dewey 1932; Kolb 1984).

Ryhmän oppimisprosessia tuetaan myös erilaisilla *pienryhmätyöskentelyn* muodoilla: opiskelijat työskentelevät pareittain esimerkiksi toisiaan haastellen. Olemme havainneet varsin hyödylliseksi muun muassa sen, että opinnäytetyötään tekevät opiskelijat haastattelevat toisiaan valmiilla kysymysarjoilla (Viini–Suklaa-menetelmä, joita on suunniteltu tutkimusprosessin eri vaiheisiin: tutkimusidean kehittäminen, teoreettiset käsitteet, metodikysymykset, artikkelin kirjoittaminen, oma työprosessi). Haastattelijana toimiva esittää kysymykset ja kirjaa keskeiset ajatukset lyhyesti paperille. Lopuksi hän antaa yleensä peilaavaa ja mahdollisesti arvioivaa palautetta. Kysymisen ja vastaamisen prosessissa oma ajattelu alkaa jäsentyä, ja työ saattaa yllättävällä tavalla mennä eteenpäin. Ohjaaja voi halutessaan käyttää näin dokumentoitua prosessia ohjaustyön tukena (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004 a). Kolmio-ryhmätyöskentelyssä jokainen ryhmän jäsen on vuorollaan keskushenkilönä so. haastateltavana, haastattelijana ja havainnoijana tai palautteen antajana. Toimiminen vuorotellen keskushenkilönä, haastattelijana ja havainnoijana, auttaa yleensä reflektiivisten prosessien kehittymistä ryhmäprosessissa sekä avaa kokijan ja kuuntelijan lisäksi oman itsen havainnoijana ja analysoijana. Ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja antamaan toisilleen kehittävää palautetta.

Ryhmäntyöskentelyssä voidaan käyttää myös monia muita vuorovaikutusta ja kommunikaatiota edistäviä pienryhmätyömuotoja. (Ruponen & Nummenmaa & Koivuluhta 2000.) Yhteisessä työskentelyssä opiskelijat tulevat samalla oppineeksi monia työelämän kannalta tärkeitä taitoja kuten yhteistä ongelmanratkaisua, yhteistyötaitoja, kuuntelemista ja kehittävän palautteen antamista.

Rakenteita ja prosesseja

Useimmissa ryhmissä vaikuttavat niiden tarkoituksesta riippumatta tietyt ryhmää ja sen toimintaa kuvaavat tekijät, jotka ohjaajan on hyvä tunnistaa. Tämä auttaa häntä ryhmän ymmärtämisessä ja ohjaamisessa. Borgen et al. (1989) esittävät strukturoidun ryhmäohjauksen mallissaan viisi toisiinsa sidoksissa olevaa peruselementtiä:

1. Ryhmän tavoitteet ja toiminnot
2. Jäsenten tarpeet ja roolit
3. Ryhmäprosessit
4. Ryhmän johtajuus ja ohjaajan taidot
5. Ryhmän suunnitelma (design).

Ryhmän työskentely puolestaan kuvataan usein vaiheittain etenevänä prosessina. Edellä mainituilla elementeillä on omat muotonsa ja keskinäiset suhteensa kussakin vaiheessa. Samoin ohjaajan rooli ryhmän työskentelyn eri vaiheissa painottuu eri tavoin.

1. Ryhmän tavoitteet ja perustehtävä

Ryhmän tavoitteet ja perustehtävä (esim. HOPS:n laatiminen, opiskelutaitojen oppiminen, opinnäytetyön tekeminen) sitouttavat ryhmään ja sen toimin-

taan ja suuntaavat toimintaa ja oppimista. Ryhmän jäsenet ja ohjaaja tuovat ryhmään odotuksensa ja tavoitteensa. Jotta ryhmästä tulisi toimiva, jokaisen tavoitteiden on ainakin väljästi liittyvä kaikkien yhteisesti asettamiin päämääriin. Yhteiset päämäärät voidaan haluttaessa vielä tarkemmin muotoilla esimerkiksi lopputavoitteiksi, jotka antavat ryhmän toiminnalle konkreettisemmän ulottuvuuden.

Korkea-asteella opinnäytetöitä ohjataan yleensä seminaariryhmissä. Seminaari on tyypillinen ryhmäopetustilanne, jossa on läsnä ohjauksellisia elementtejä, mutta seminaariryhmä ei muodosta useinkaan ryhmää Johnson & Johnsonin (1982) määrittelemällä tavalla. Se on ryhmänä harvoin sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin, vaan jokainen työskentelee oman projektinsa kanssa ja sitoutuminen yhteiseen työskentelyyn on usein väljää. Käsityksemme mukaan ryhmän resurssien käyttö seminaarissa kiinnittämällä huomio ryhmänä toimimiseen sekä ryhmän työprosessien ohjaus mahdollistavat sekä opiskelijalle että ohjaajalle monipuolisemman ja innostavamman työprosessin. Perustetävän (opinnäytetyön) ja sen edellyttämän osaamisen yhteinen tutkiminen ja toimintaa koskevat sopimukset ovat hyvä alku ryhmäsuuntautuneen työskentelymallin kehittämisessä (Nummenmaa & Lautamatti 2004 a).

2. Ryhmänjäsenten tarpeet ja roolit

Ryhmänjäsenten tarpeet ja roolit riippuvat osittain ryhmän tarkoituksesta. Opiskeluryhmät tyydyttävät yleensä kahdenlaisia perustarpeita. *Opiskeluun liittyvät tarpeet* vaihtelevat osallistujien yksilöllisten oppimistavoitteiden sekä opiskelu- ja elämäntilanteiden mukaan. Ryhmissä on usein eri-ikäisiä ja eri elämänvaiheissa olevia nuoria aikuisia tai aikuisia, mikä näkyy usein opetus- ja ohjaustilanteissa erilaisina tavoitteina ja kiinnostuksen kohteina. *Ryhmänjäsenyydestä heräävät tarpeet* ovat yhdenmukaisempia ja ennustettavampia, vaikka jokainen ilmentääkin niitä itselleen ominaisella tavalla. Osallistujilla on tarve kuulua ryhmään, tarve säädellä omaa ja ryhmän toimintaa sekä tarve tuntea läheisyyttä ja turvallisuutta. (Borgen et al. 1989.)

Toiminta ryhmässä sekä ryhmäroolit liittyvät jäsenten tarpeisiin, ja näistä lähtökohdista niitä voidaan myös ohjauksessa lähestyä. Ryhmäroolit luokitellaan usein ryhmätoimintaa käsittelevässä kirjallisuudessa tehtävuasuuntautuneisiin, ryhmää ylläpitäviin ja ryhmätoimintaa häiritseviin rooleihin. Erilaiset ryhmäroolit näkyvät ryhmän vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa ja ovat usein myös ryhmässä ilmenevien konfliktien lähtökohtina. Ohjaajan on hyvä tunnistaa osallistujien roolikäyttäytymisen taustalla olevat tarpeet.

3. Ryhmäprosessit

Ryhmäprosessit ovat ryhmän toimintaan vaikuttavia voimia, jotka osaltaan auttavat ryhmää toteuttamaan tehtävänsä. Ryhmäprosesseja ovat kommunikaatio, työskentelysopimukset, päätöksenteko, ongelmien käsittely sekä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kanssakäymistä ja selvittää kommunikaation esteitä, niin että yhteistyö sujuu ja työskentely etenee (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000). Seminaariryhmän tai minkä tahansa opiskeluryhmän vuorovaikutus- ja kommunikaatorakenne muotoutuu hyvin nopeasti – joku opiskelija ottaa itselleen heti alusta alkaen runsaasti tilaa ja aikaa, kun taas kun taas joku toinen saattaa istua sanakaan sanomatta kerrasta toiseen. Vuorovaikutusta ohjaamalla on mahdollista luoda ”moniääninen” ja yhdessä toimiva ryhmä. Tämän vuoksi ryhmätyöskentelyyn on alusta alkaen hyvä luoda vuorovaikutusrakenteita, jotka mahdollistavat tasapuolisen osallistumisen, kaikkien kuulluksi tulemisen.

Erilaiset kierrosmeneteltyt ovat yksi tapa luoda osallistavaa vuorovaikutusta. Kierrosten perusajatuksena on se, että jokainen ryhmänjäsen saa vuorollaan toisten keskeyttämättä kuvata omaa tilannettaan, tuntemuksiaan, arvioitaan oppimisestaan tai ryhmän työskentelystä, mikä kulloinkin on kierroksen kohteena. Jokaisella on käytössään sama aika, esimerkiksi puoli minuuttia tai minuutti. Taitavasti käytettynä kierrokset luovat ryhmään

turvallisuutta ja aktivoivat opiskelijoita muutenkin osallistuvaan vuorovaikutukseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a.)

Päästäkseen tavoitteisiinsa ryhmät tarvitsevat rakentavia sääntöjä tai ohjeita eli *työskentelysopimuksia*. Ne ryhmä tekee yhdessä yleensä aloitusvaiheessa. Työskentelysopimuksella turvataan rakentava vuorovaikutus sekä se, että ryhmän jäsenet voivat kokea kuuluvansa ryhmään ja vaikuttavansa sen toimintaan sekä tuntea olonsa turvalliseksi. Edelleen työskentelysopimukset auttavat ryhmää pääsemään tavoitteisiinsa. Sopimukset voivat olla sisällöltään erilaisia. Opiskeluryhmien toiminnan kannalta ovat erityisen tärkeitä ne säännöt, jotka liittyvät osallistumiseen ja siihen tapaan, jolla osallistujat ja ohjaaja antavat palautetta. Opinnäytetöiden ohjauksessa voidaan tehdä myös henkilökohtaiset *ohjaussopimukset*, joihin kirjataan lyhyesti työlle yhdessä asetettuja tavoitteita, ohjaajan ja opiskelijan vastuut, opiskelijan työn tekemiseen käyttämä aika, ohjaajan ohjaukseen varaama aika sekä sopimuksia yhteydenotto- ja tapaamiskäytännöistä (ks. Lindblom-Ylänne & Wager 2002)

Päätöksenteko on tärkeä osa ryhmän toimintaa. Se ilmenee niissä tavoissa, joilla ryhmä sopii yhteisistä asioista. Käytännön tasolla päätöksenteko liittyy muun muassa erilaisista aikatauluista, työnjaosta ja vastuista sopimiseen. Nämä ovat usein hankalia ja aikaa vieviä prosesseja. Tämän vuoksi ryhmän päätöksentekotavat on hyvä ottaa tutkimisen, arvioinnin ja vertailun kohteeksi. Päätöksenteossa voidaan käyttää erilaisia menettelyjä, esimerkiksi äänestämistä tai neuvottelua. Neuvottelu- ja äänestysmenettelyjä on monenlaisia. Niiden toimivuus ryhmäprosessin kannalta määräytyy asiasta, josta ollaan päättämässä. Jos kyse on esimerkiksi tauon ajankohdasta, äänestys voi olla perusteltu päätöksenteon muoto. Käsiteltäessä ryhmän jäsenten kannalta tärkeitä asioita tavoitteena on saavuttaa neuvotteluun pohjautuvan yhteisymmärrys. (Borgen et al. 1989.)

Oppiminen ja tunteet liittyvät toisiinsa vahvasti. Ryhmäprosessissa saatetaan nousta esiin voimakkaitakin tunteita tai käyttäytymistä, jotka estävät ryhmän toimintaa ja oppimista. Tärkeää on havainnoida ja ottaa keskusteluun osallistujien sellaiset tunteet tai käyttäytymistavat, jotka uhkaavat ryhmää saavuttamasta tavoitettaan. Tällöin tarvitaan ohjaajan aktiivista in-

terventiötä eli *ongelmien esiin nostamista, konfrontaatiota*. Nopea asioihin puuttuminen ehkäisee ristiriitojen voimistumisen ja laajenemisen. Edellä kuvattu kierrosmenettely on varsin käyttökelpoinen tapa käsitellä ryhmän konflikteja. Monijäsenisissä ryhmissä saattaa syntyä myös jäsenten välisiä eturistiriitoja, mielipide-eroja tai kiistoja. *Konfliktien luovan ratkaisemisen* perusstrategia on erilaisuuden käyttäminen oppimisen perustana. Ohjaajan tulee ottaa puheeksi näkemyserot ja rohkaista osallistujia etsimään luovia, rakentavia ratkaisuvaihtoehtoja ja toimintaehdotuksia. (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000.)

4. Ryhmä kehittyy ja muuttuu

Pitkäkestoiset ryhmät käyvät yleensä läpi tietyt ennustettavissa olevat perättäiset vaiheet. Jokainen vaihe rakentuu aikaisemmalle vaiheelle, ja siirryttäessä vaiheesta toiseen ryhmän kiinteys tavallisesti voimistuu ja ryhmä alkaa työskennellä tehokkaasti ja luovasti.

Ryhmäkehityksen vaiheet ovat:

Suunnittelu	Aloitus	Siirtymä	Työskentely	Lopetus	Ryhmän jälkeen
-------------	---------	----------	-------------	---------	----------------

Suunnitteluvaiheen päätavoitteena on auttaa ryhmään osallistuvia ymmärtämään ryhmän tarkoitus. Ryhmään tuloaan suunnittelevien olisi hyvä pohdita, käyvätkö heidän tavoitteensa ja odotuksensa yhteen ryhmän tavoitteiden kanssa; esimerkiksi tutkimusseminaariin osallistumista suunnittelevan olisi hyvä käydä ohjaajansa kanssa alkukeskustelu, jossa selvitetään millä tavoin hän on valmis sitoutumaan työskentelyprosessiin, onko hänellä riittävästi aikaa tehdä seminaarin edellyttämiä tehtäviä jne. Suunnitteluvaiheessa ohjaaja tekee kokonaissuunnitelman ryhmän työskentelylle.

Aloitusvaiheen keskiössä on osallistujien tarve päästä sisään ryhmään, tuntea kuuluvansa siihen. Jäsenet tutustuvat toisiinsa, yrittävät hahmottaa paikkansa ryhmässä ja määrittää suhdettaan toisiin jäseniin. *Siirtymävaihees-*

sa luottamus on vähitellen kehittynyt ja sitä testataan. Jäsenet aktivoituvat, kyselevät ja alkavat omaksua ryhmän päämääriä ja työskentelyperiaatteita. Vähitellen he ottavat yhä enemmän vastuuta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmässä. *Työskentelyvaiheelle* on tyypillistä voimakas sitoutuminen ryhmän päämääriin, tehtäväsuuntautunut työskentely ja tuotteliaisuus. Joustavuus ja ongelmanratkaisutaito lisääntyvät, ja voidaan välittää ja jakaa aidosti näkemyksiä, kokemusten arviointia sekä arviota siitä, mihin saakka jäsenet ovat tavoitteissaan päässeet. *Ryhmän jälkeen* pyrkimyksenä on uuden oppimisen lujittaminen ja opittujen taitojen varmistaminen. Ohjaajan on hyvä jollakin tavoin seurata, mitä ryhmäläisille tapahtuu ryhmän jälkeen. Jotkut saattavat tarvita vielä yksilöllistä ohjausta, verkostoyhteistyötä tai muita palveluja.

5. Ryhmän suunnittelu

Borgen, Pollard, Amundson ja Westwood (1989) toteavat, että aikaansaavan ja tehottoman ryhmän ero selittyy usein sillä, miten ryhmät on etukäteen suunniteltu. Laajimmassa merkityksessään suunnittelu sisältää sekä yleispiirteisen että yksityiskohtaisen hahmotelman ryhmänsäntulusta sekä ryhmän työskentelyn eri vaiheisiin liittyvistä aktiviteeteista. Ennen kuin ryhmä aloitetaan, ryhmänohjaajan tulisi pohtia seuraavantapaisia yleisluontoisia kysymyksiä:

1. Kenelle ryhmä on tarkoitettu eli kohderyhmä?
2. Mikä on ryhmän tarkoitus tai mitä ryhmässä on tarkoitus saada aikaan?
3. Missä ja milloin ryhmä kokoontuu?
4. Miten ryhmä pääsee tavoitteisiinsa?

Suunnittelu perustuu muun muassa ryhmän kulloisenkin työskentelyvaiheen (esimerkiksi opinnäytetyön vaiheiden) erilaisiin tavoitteisiin, aikuisten oppimiseen sekä osallistujien ja ohjaajan vastavuoroiseen kommunikaatioon. Suunnittellessaan esimerkiksi seminaariryhmää ohjaaja voi kysyä itseltään:

Mitä ryhmän jäsenten pitäisi tietää ja tulisi kyetä tekemään ja mistä heillä pitäisi olla oppimiskokemuksia ryhmän päättyessä tai sen tietyssä vaiheessa? Ohjaajan työskentelyä auttaa myös se, jos hän hahmottaa yksittäisen ryhmätapaamisen vaiheina: jokaisella ryhmäistunnolla on tietty agenda ja ohjelma (tavoitteet, aikarakenteet ja aktiviteetit).

Miten opiskelun työprosesseja voi ohjata ryhmässä?

Olemme soveltaneet strukturoitua ryhmäohjausmallia ja sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita erilaisten opinnäytetöiden (kandidaattityö, pro gradu -tutkielma, väitöskirja) työprosessien ohjaukseen. Perinteinen opinnäytetyön ohjaus keskittyy yleensä tieteellisten työprosessien ohjaukseen. Kaikessa tutkimustyössä tarvitaan kuitenkin tieteenalaan liittyvien työmuotojen lisäksi työprosesseja, jotka ovat luonteeltaan yleisiä ja tieteenalasta riippumattomia. *Tällaisia yleisiä työprosesseja ovat suunnittelu-, motivointi-, oman työn reflektointi- sekä arviointiprosessit, jotka nivoutuvat monin tavoin opiskelu- ja oppimisprosesseihin.* Tieteenalasta riippumattomat yleiset työprosessit aiheuttavat usein ongelmia ja voivat olla syynä opinnäytetyön etenemiseen tai keskeytymiseen. Tieteelliset ja yleiset työprosessit nivoutuvat opinnäytetyön tekemisessä läheisesti yhteen.

Aloittaessaan pro gradu -tutkielman tai väitöskirjan tekemistä opiskelijat joutuvat arvioimaan muun muassa sitä, onko heillä riittävästi motivaatiota ja miten he suunnittelevat työn tekemisen osaksi muuta ajankäyttöään, sekä tarkistamaan omaa osaamistaan tieteellisen tutkimuksen kannalta ja sitoutumaan ryhmän toimintaan. Jos ohjaaja ymmärtää, miten monisyinen ja tärkeä tämä aloitustilanne on opiskelijoiden tulevalle työskentelylle, hän voi hyödyntää aloitusvaihetta tietoisesti kiinnittämällä huomiota opiskelijan odotuksiin ja motivaatioon. Kun opinnäytetyötä ohjataan ensisijaisesti ryhmässä, on hyödyllistä auttaa ryhmää *sopimaan yhteisistä tavoitteista ja ryhmän työskentelytavoista.* Tässä vaiheessa on hyvä kartoittaa myös opis-

kelijoiden *motivaatiota ja yleistä sitoutumista*. Ryhmän kanssa tehdään työskentelysopimus, ja yksittäisen opiskelijan sitouttamista opinnäytetyön prosessiin voidaan edistää henkilökohtaisella ohjaussopimuksella. Sopimus on luonteeltaan psykologinen, ei juridinen. Sopimukset eivät ole myöskään staattisia, vaan niitä voidaan tarkentaa ja muotoilla uudelleen prosessin edetessä.

Opiskeluun liittyvät projektit, kuten opinnäytetyön tekeminen, realisoituvat osana opiskelijan muuta elämäkokonaisuutta. Niiden asema opiskelijan elämäntentissä ei ole aina selkeä tai ongelmaton. Prosessisuuntautuneessa ryhmäohjauksessa opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus tutkia henkilökohtaisia projektejaan (Little 1987; Salmela-Aro 1996) sekä luoda kuvaa omasta projektien maisemasta sekä siitä, mikä itse asiassa on opiskelun paikka tällä kartalla. Onko tässä projektien maisemassa itse asiassa sijaa opinnäytetyölle? Opinnäytetyön tekemiseen liittyviä subjektiivisia merkityksiä ja motiiveja voidaan lähestyä myös muilla spesifimmillä menetelmillä, kuten metaforatyöskentelyllä, joka tekee näkyväksi yksilöllistä merkityksenantoa (Nummenmaa & Lautamatti 2004b).

Opiskelijat eivät useinkaan ole täysin tietoisia siitä, millaista osaamista tutkimustyön tekeminen edellyttää, mitä ohjaaja edellyttää ja riittääkö heidän osaamisensa. Osaamisen tutkiminen ryhmässä auttaa vähentämään epävarmuutta ja luo yhteisyyttä, ja samalla opiskelijat ja ohjaajat voivat yhdessä keskustella osaamisvaatimuksista. Opiskelijoille on aikaisempien opintojen yhteydessä kertynyt paljon osaamista, joka tukee opinnäytetyötä. Tämä osaaminen – tiedot ja taidot – on hyvä tiedostaa ja tehdä näkyväksi. Opiskelija voi kysyä itseltään: *Mitä olen oppinut aikaisempien opintojeni yhteydessä? Mitä uutta minun tarvitsee oppia? Mistä saan apua oppimiseen? Millaisia ulkoisia ja sisäisiä esteitä näen työlleni?* Tätä kartoitustyötä tehdään yleensä pitkin matkaa opinnäytetyön edetessä uusiin vaiheisiin.

Oman työprosessinsa tueksi opiskelijat voivat koota opinnäytetyön työprosessisalkun, joka sisältää sekä oman osaamisen kartoittamista ja kartuttamista että oman työprosessin dokumentointia. Salkku on hyvä työväline myös ohjauksessa. Sen sijaan, että ohjaaja kommentoi pelkästään työpape-

reita, kuten suunnitelmia, on joskus hyvä keskittyä siihen, miten nämä ovat syntyneet.

Opinnäytetyöprosessin edetessä erilaiset motivaatio-, suunnittelu- ja itsearviointiprosessit tulevat ajankohtaisiksi. Opiskelunsa tueksi opiskelija tarvitsee monentasoista suunnittelua. Tutkimussuunnitelma nähdään yleensä opinnäytetyön suunnittelun prototyypinä. Mutta työprosessit tarvitsevat edetäkseen erityisesti ajankäytön suunnittelua. Vahvakin motivaatio saat-
taa välillä hiipua ja opiskelijan käsitys pystyvyydestään heiketä. Hän kaipaisi ehkä enemmän palautetta työstään. Ohjaaja ei välttämättä tiedä, millainen palaute auttaisi opiskelijaa eteenpäin. Näiden prosessien tutkimiseen on olemassa erilaisia työmenetelmiä, joita voidaan käyttää luovasti (ks. Numme-
maa & Lautamatti 2004a).

Millaista osaamista ryhmän ohjaaja tarvitsee?

Lähtökohtana voidaan varmaankin pitää sitä, että opettaja, tutor tai muu ryhmän ohjaaja on itse sitoutunut työhönsä ja kokee ryhmien ohjauksen merkityksellisenä osana omaa työtään. Amundson (2005, 147) toteaa, että

”selvä kokemus oman työn merkityksestä ja tarkoituksesta motivoi, auttaa sitoutumaan ja antaa voimaa. Ihmiset ovat valmiita antamaan kaikkensa, kun he arvostavat työtään ja näkevät, miten he voivat saada myönteisiä asioita aikaan. Ohjaajan tulee laatia oma missionsa, joka ilmaisee tiiviisti hänen oman työnsä tarkoituksen”.

Kun ryhmänohjauksen osaamista tarkastellaan käytännön osaamisen näkökulmasta, ryhmän ohjaajalla on vastuullaan erityisesti ryhmän suunnittelu ja ryhmän vuorovaikutuksen, kommunikaation ja työskentelyn ohjaus. Tämän vuoksi on hyvä, jos ryhmän ohjaaja tuntee jonkin verran ryhmädynamiikkaa, hänellä on sellaisia taitoja, jotka helpottavat ryhmän toimintaa, ja hän on valmis osallistumaan jäsenenä sen toimintaan (ks. esim Trotzer 1989, 181–

247). Oppimis- ja työprosessien lisäksi ohjaajan on hyvä tunnistaa erilaisia ryhmäprosesseja, jotka vaikuttavat siihen miten ryhmä työskentelee. Näitä ryhmänohjauksessa tarvittavia *vuorovaikutus- ja ryhmänohjaustaitoja* on kuvattu perusteellisesti ryhmäohjauskirjoissa (esim. Niemistö 1999).

Sekä yksilö- että ryhmäohjauksessa ohjaajan ensimmäinen tärkeä tehtävä on luoda *oppimiselle suotuista ilmapiiriä* – sellainen ryhmäilmasto, jossa kaikki uskaltavat esittää omia ajatuksiaan. Oppimisilmapiiri on keskeinen tekijä rohkaistaessa opiskelijoita ottamaan vastuuta oppimisestaan. Oppimisilmapiiri muodostuu sekä fyysisistä että psykologisista oloista. *Fyysinen ilmapiiri* viittaa opetustilan järjestelyihin, mikä ei ole mitenkään merkityksetön asia. Esimerkiksi pöytärivit ja tuolit niiden takana eivät oikein kannusta vuorovaikutteiseen oppimiseen, vaan viestittävät, että kyseessä on yksisuuntainen prosessi. *Psykologinen ilmapiiri* rakentuu molemminpuoliselle kunnioitukselle ja kuulluksi tulemiselle. Opiskelijat oppivat enemmän, jos heitä kunnioitetaan. Jos opiskelijoita käsitellään kuin objekteja, he käyttävät energiaansa enemmän tämän suhteen käsittelyyn kuin oppimiseen. Vuorovaikutuksen avoimuus ja autenttisuus luovat kannustavaa oppimisilmapiiriä, jossa opiskelijat voivat vapaammin tutkia omia ajatuksiaan ja ilmaista niitä. Ei tulisi myöskään unohtaa seikkailun ja löytämisen iloa. Rakenteet omalta osaltaan mahdollistavat ryhmän oppimisprosessin. Strukturoitu ryhmäohjaus perustuukin nimensä mukaisesti *struktuurin luomiseen oppimiselle*. Ohjaaja helpottaa ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia käyttämällä ryhmän vaiheisiin sopivia aktiviteetteja. Tämän vuoksi suunnittelu on varsin keskeistä ohjaajan toiminnassa.

Olemme kuvanneet opiskelua ja opinnäytetyön ohjausta opiskelijoiden ja ohjaajan välisenä yhteisenä matkana, joka perustuu *oppimiskumppanuuteen*. Ohjaajan tehtäviin kuuluu luoda ilmapiiriä luovalle oppimiselle, sisältöä ja struktuuria oppimisprosessille ja loppunäkymiä siitä, mihin ollaan menossa sekä sitoutua yhteiseen oppimisprosessiin. Opiskelijat tuovat oppimistilanteeseen omat kokemuksensa ja tietonsa, avoimuutensa oppimisen ja opettamisen uusille muodoille sekä halukkuuden kantaa vastuuta henkilökohtaisesta oppimisestaan.